



NARRATIVAS DE SI: PRODUÇÃO DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE FEMININA NO CURRÍCULO DA ESEF/UFPEL

Viviane Teixeira Silveira¹

Este artigo é parte de uma pesquisa que propõe analisar as concepções a respeito da formação feminina presente nos discursos e nas práticas curriculares que atuaram na formação das professoras da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPEL), nos anos 70 e início dos anos 80. A opção por tal momento histórico amparou-se na importância desse período na configuração da Educação Física brasileira, pois é nele que o paradigma esportivo ganha força na área, e também, por a Educação Física estar entre as formações universitárias em que houve uma presença significativa de mulheres².

Num primeiro momento, mapeamos as fontes empíricas (registros escritos) no acervo da ESEF. Buscamos registros documentais que demonstrassem as questões de gênero, compreendidas aqui especialmente na divisão sexual das turmas, nas especificidades das ementas das disciplinas, nos cadernos de informações aos calouros, nas atas de reuniões de departamento, nos jornais da época da implantação da ESEF, entre outros. A utilização desses documentos e registros escritos serviu como uma fonte documental que possui o seu valor próprio, representando o discurso institucional.

Em seguida coletamos depoimentos orais com ex-alunas e ex-professoras da ESEF utilizando os pressupostos metodológicos da História Oral. As entrevistas com as professoras foram fundamentais, porque através desses depoimentos obtivemos acesso a outros aspectos “ocultos” que fizeram parte daquele currículo, que, por sua vez, esteve presente no espaço institucional, mas não ficou registrado em documentos oficiais³.

Neste artigo daremos atenção especial para uma discussão acerca de uma formação que também passa por uma opção ética e estética. O sentido ético é aqui tratado por meio das reflexões

¹ Licenciada em Educação Física/UFPEL, mestre em Educação/UFPR. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – Área de concentração Estudos de Gênero/Bolsista CAPES. vividich@gmail.com

² Essa presença feminina pode ser ilustrada pelo número de mulheres formandas na turma de 1976, de um total de 31, 24 eram mulheres. Dado retirado do Acervo ESEF/UFPEL, 2005.

³ Para SILVA, currículo oculto é um “conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do currículo, mas que são implicitamente ‘ensinados’ através das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola” (2000, p.33). Algumas análises atuais consideram que as dimensões do gênero, da sexualidade e da raça também são aprendidas no currículo oculto. Por exemplo, como ser homem, como ser mulher, como ser homo ou heterossexual. Para mais, ver: SILVA, TOMAZ TADEU. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



realizadas por Michel Foucault, a partir daquilo que ficou conhecido como eixo da constituição do sujeito ético.

Os depoimentos orais dessas mulheres professoras configuram narrativas que demonstram inserções em diferentes territórios, alongando as relações de ensino e de outras formas de linguagem e exercício de suas práticas docentes, entendidas aqui como opções éticas. A análise desses depoimentos confirmou algumas hipóteses inicialmente formuladas; entretanto revelou experiências singulares bastante distintas daquelas secularizadas pela hegemonia masculina.

Notas sobre a ética e a estética em Michel Foucault

Foi na Antiguidade clássica que Michel Foucault, por meio de uma investigação histórica sobre a ética sexual e a arte da vida greco-romana, encontrou diferentes modelos morais que não se destinavam a sujeitar um indivíduo, isto é, a produzir corpos dóceis e obedientes, submetidos a normas, leis, regras universais, impostas às sociedades em nome de um bem comum (FOUCAULT, 1984). No retorno aos gregos para explicar uma constituição ético-ascética dos sujeitos, evidenciam-se novos modos de constituição da subjetividade, denominados por ele como “estéticas” ou “artes da existência”, referindo-se às experiências de si e do corpo que tinham os gregos antigos, e que diferem da subjetivação moderna. Essas experiências são os estilos⁴ de vida em que a preocupação maior era da ordem da liberdade e da ética, do auto-relacionamento na forma de cuidado e do trabalho do indivíduo sobre si mesmo (ascese) que representam formas de resistência ao poder subjetivante (ORTEGA, 1999).

Essa estetização do sujeito moral evita que as relações de poder se cristalizem exclusivamente em estados de dominação, pois a produção de si mesmo se dá quando resistimos aos processos de sujeição, isto é, quando exercemos a faculdade de governarmos a nós mesmos, o que para Michel Foucault representa a liberdade.

O tema da ética passa então a ser de extrema importância na compreensão da formação das subjetividades, ou seja, como e em que medida um sujeito é chamado a se constituir como sujeito ético. A ética é, dessa forma, “a maneira pela qual o indivíduo deve se constituir a si mesmo como sujeito moral de suas próprias ações” (FOUCAULT, 1995, p. 263).

Na presente pesquisa o tema da ética foi tomado no plano da subjetividade dessas professoras que nos concederam os depoimentos; a ética como constructo no qual podemos, dentro

⁴ A subjetividade é também entendida nesse trabalho como um estilo. Para mais, ver: DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.



das condições de possibilidades históricas, produzir diferentes subjetividades. Toma-se aqui a possibilidade de constituição de um novo sujeito ético, escapando das formas normatizadas de sujeição. Um questionamento por uma ética docente que também passe pela estética de si, articulando a produção da subjetividade dessas professoras. Essas subjetividades podem ser, muitas vezes, confirmadas nas falas das professoras: “Eu acho que pra tu te sentir bem na vida, ser feliz na tua profissão, é não copiar normas, mas observá-la, tirar extrato dela, pra criar teu próprio sistema, até mesmo a tua própria forma de trabalhar, isso é importante [...]” (FARIAS, 2007).

Os cinco depoimentos que coletamos revelaram peculiaridades, curiosidades e detalhes importantes das experiências dessas mulheres a respeito de suas atuações profissionais, de seus processos de formação, tanto na universidade quanto nas escolas, de suas vidas privadas – casamento e maternidade – e de seus cuidados com o corpo, efetuando, a partir de suas memórias, uma versão bastante particular acerca da formação de mulheres professoras.

Aqui cabe ressaltar que esta pesquisa buscou afastar-se de toda produção teórica que coloca a mulher numa posição vitimizada, na prática histórica da dominação masculina⁵, e avança em direção às produções que percebem as singularidades das mulheres, desviando-se dos padrões sociais e históricos que as configuraram nos papéis de mãe e esposa. Apesar disso, as normas, as leis e regras instituídas na sociedade naquele momento quanto aos papéis sociais das mulheres, direta ou indiretamente, acabaram marcando de modo significativo os depoimentos das entrevistadas.

Formação Escolar e Acadêmica

O tema de suas formações escolares e acadêmicas foi bastante presente em seus depoimentos. A infância de todas as depoentes foi lembrada com uma intensa lembrança sobre os movimentos e experiências corporais vividos nas escolas e nas ruas próximas às suas casas, o que acabou influenciando, segundo algumas das entrevistadas, na escolha pela profissão. A professora Elisabeth Martins, através da rememoração de suas histórias, nos conta que: “A minha primeira infância foi assim, indo a circo, fazendo muita molecagem, criada em pátio bem grande, subindo em árvore, experimentando todo o tipo de atividade motora. Então ali se confirmou, aos meus 11, 12 anos, que era aquilo que eu queria fazer na vida: ser professora de educação física!” (MARTINS, 2007).

⁵ Para mais, ver: LINS, Daniel (Org.) *A dominação masculina revisitada*. Campinas: Papyrus, 1998.



Já a professora Turene Farias nos conta que vivenciou muitos movimentos corporais na infância, porém, não gostava de regras e de normas para brincadeiras e jogos: “Eu não gostava de educação física, eu gostava de correr livre, sem normas e técnicas, nada dessas coisas assim. Mas entrei ...” (FARIAS, 2007). E mesmo após ter ingressado na Universidade, essa professora fez questão de deixar claro que teve dificuldades no decorrer da graduação, pois não conseguia se inserir nas normas e regras do curso. O processo de tornar-se professora oficializa, neste caso, a questão da relação do corpo com as forças que dele se apoderam ou nele se apóiam. Essa professora criou diferentes combates para burlar a instituição escolar e, posteriormente, a universidade, no sentido de buscar uma outra forma, ou formas, de criação.

Entretanto, os depoimentos das outras entrevistadas apenas ressaltam a influência do militarismo corrente na época em suas aulas. A professora Waniza Esteves, uma das fundadoras da ESEF, que fez sua graduação na Escola de Educação Física de Porto Alegre comenta que: “[...] era difícil, [...] o nosso diretor foi [...] um militar, as aulas eram militarizadas (ESTEVES, 2007).

As depoentes narraram suas histórias descrevendo e explicando de maneira pormenorizada como ‘pensavam’ a instituição escolar nos seus processos de formação e, depois também, como buscaram transgredir em suas práticas cotidianas na sala de aula e nos pátios escolares e universitários. As políticas educacionais, as normas, as leis, o currículo foram temas recorrentes em seus depoimentos e foram importantes porque refletem sobre a história individual de cada entrevistada, mas inseridas na história coletiva de um dado momento.

Atuação Profissional

Alguns depoimentos mostraram uma ruptura com a visão hegemônica a respeito das mulheres professoras de Educação Física. Entre eles, cabe relatar mais profundamente o da professora Turene Farias, que iniciou com tais palavras: “Pois é, isso é um drama... Minha vida é muito complicada, foi uma coisa assim toda acidentada. Mas foram acidentes que me deram uma vida maior!” (FARIAS, 2007). Essa professora mostra a escolha de um estilo de vida, sobretudo profissional, muito diferente dos padrões e normas estabelecidas em sua época e assume essa postura de romper claramente com tais normatizações:

“Eu chegava tão bem aos alunos [...] aos homens e mulheres, [...] primeiro eu começava a fazer com que eles se soltassem, relaxassem, doía até o corpo. [...] então eu fui fazer com que crescessem e saíssem deles mesmos na hora do trabalho. [...] Aí já começaram a dizer que eu tava dando dança moderna, mas não era dança moderna, eu tava sensibilizando eles [...] e isso aí deu choque, porque os professores eram todos técnicos e eu era bem o contrário [...] Eu valorizava fazer com que todo mundo se conhecesse e se gostasse [...] Não era pra dançar, não era pra fazer ginástica métrica, era um trabalho orgânico. [...] Nesse negócio de me identificar



muito com aluno, comecei a criar problemas com os professores entendeu? Porque eu não era professora de verdade [...]”⁶

O trecho extraído de seu depoimento descreve a escolha pessoal de atuação profissional na Universidade. Ainda assim com todas as regras, burocracias, leis, práticas curriculares e princípios formais desta instituição e, mesmo vivendo num período histórico no qual as regras ainda eram mais rígidas para as mulheres (tanto professoras quanto alunas), esta professora optou por uma transgressão na maneira de dar suas aulas e no trato com seus alunos e alunas.

Além de buscar romper com a questão do binarismo homens/mulheres em suas aulas, pois exigiu que alunos pudessem participar de suas disciplinas – mesmo conseguindo somente em parte esta inclusão –, diversas vezes, essa professora tentou romper também com o institucional ao optar que os alunos e alunas tivessem aulas mistas em todas as disciplinas, enfrentando relações de poder no espaço institucional da Universidade. Esta professora empregou à sua vida, à Educação Física e à formação docente dela e dos alunos e alunas que passaram por suas aulas uma estética da existência constituindo novos modos artistas de docência para além dos poderes e saberes instituídos nos espaços educacionais.

Entretanto, aqui cabe comentar como os processos e modos de produção de subjetividades de uma determinada época, de um contexto ou de grupos sociais, marcaram efetivamente a prática de algumas de minhas entrevistadas, mostrando em qual realidade social estavam elas envolvidas. Ao ser perguntada sobre o decreto-lei que proibia às mulheres a prática de algumas atividades físicas, a professora Waniza responde:

“Olha, eu não sei te dizer se houve esse decreto-lei, eu sei te dizer que uma ocasião saiu no jornal daqui que a professora de Educação Física do Colégio Santa Margarida estava organizando uma partida de futebol no Areal [...] Eu tive que ir ao jornal desfazer aquela idéia por que não era indicado pra mulher na época, não era!”⁷

Esse trecho do depoimento pode ser pensado por meio da discussão feita por Michel Foucault sobre a diferença entre atos e códigos morais servindo para pensarmos nossa atualidade. Para este autor, “os atos (condutas) são o verdadeiro comportamento das pessoas em relação ao código moral (prescrições) a elas imposto” (FOUCAULT, 1995, p. 262). O código determina os atos permitidos ou proibidos e a moral é o comportamento efetivo das pessoas, que é tomado a partir das prescrições de uma dada época. A atitude desta professora ao negar urgentemente o fato de estar promovendo uma partida de futebol feminino dá-se porque nesse período histórico, o decreto-lei que foi promulgado no sentido de algumas práticas esportivas serem proibidas às mulheres, entre elas o futebol, era uma lei e, portanto deveria ser cumprida.

⁶ FARIAS, 2007.

⁷ ESTEVES, 2007.



Casamento – Maternidade

“Eu pensei primeiro assim: eu quero me formar, eu quero fazer uma pós-graduação. [...] As minhas primas pararam de estudar, porque arrumei um namorado, porque vou casar, aí com vinte e poucos anos tavam cheias de filhos. Eu olhava e pensava eu não vou ficar dentro de casa cuidando um monte de filho, não foi pra isso que eu estudei. Eu quero aproveitar primeiro a vida, depois a gente vê o que vai dar. [...]”⁸”.

As professoras não ficaram alheias ao papel social reservado às mulheres daquela época – casar e ter filhos. Mas essa condição, segundo os relatos orais, não interferiu na escolha e nem na prática profissional delas. Como exemplo, temos o trecho anterior, extraído do depoimento da professora Maria Elisabeth Cunha, que optou por resolver primeiro sua vida pessoal e profissional e a vida de seus pais para depois pensar em casamento e casou-se bastante tarde para os padrões da época.

Diferentemente de outros momentos históricos nos quais a prática de algumas modalidades esportivas era motivo de dificuldade para conquistar um marido, as falas dessas professoras provam o contrário nesse sentido⁹. O esporte surge como mais um elo de interesse na relação, como é o caso da professora acima citada, que conheceu seu marido por meio do esporte.

Uma de nossas entrevistadas, ao falar sobre esse assunto conta que:

“Meu marido também era do esporte, ele era do remo, remador. Nós nos conhecemos no esporte eu jogando, e ele assistindo, então sem problema. Quando eu tinha as excursões, os campeonatos [...] ainda não era casada, éramos noivos e ele sempre me apoiava, sem problema nenhum. Nem podia ser contra! Às vezes a gente tem que lutar, eu tinha colegas que sofriam com os maridos¹⁰”.

As restrições às práticas esportivas eram motivadas por discursos normativos advindos das pedagogias higiênicas e eugênicas de um dado momento histórico. Esses discursos abrangiam desde o tipo de vestimenta que as mulheres deveriam utilizar para a prática, até os cuidados especiais que deveriam ter com o desenvolvimento muscular e seus excessos. Percebemos a existência de um olhar vigilante em relação às roupas que as mulheres usavam para se apresentar em público quando iam competir. Ao mesmo tempo em que a prática esportiva era aceita e incentivada pelo marido, os discursos e as táticas de controle e vigilância – comportamentos em quadra, vestimentas utilizadas e exposição do corpo – continuaram existindo.

⁸ CUNHA, 2007.

⁹ Numa pesquisa realizada na cidade de Pelotas em 2003, comprovamos, por meio de depoimentos orais, que algumas mulheres nadadoras paravam de praticar o esporte quando se casavam. Acreditamos que isso ocorria pela visibilidade que o esporte lançava sobre as mulheres atletas que, ao casarem, ao invés de um incentivo, geralmente encontravam, da parte de seu companheiro, apelos para deixar a natação, principalmente a de caráter competitivo. Para mais, ver: RIGO, Luiz Carlos et al. *Memórias de corpos esportivizados: a natação feminina e o futebol infame*. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 131-146, maio/agosto 2005.

¹⁰ CLARK, 2007.



A professora Turene Farias teve três filhos e falou um pouco sobre a experiência da maternidade naquele tempo e sobre a pouca interferência da gravidez em sua vida profissional:

“Dei [aulas] naturalmente. Todo mundo questionava essa coisa... Tu não podes fazer movimento [...] Nadei três dias antes de nascer minha segunda filha [...] Meu deus, mulher grávida em 73 botar maiô!? Ai que horror!!! Foi um escândalo né, então eu ia de maiô e botava uma toalha enrolada em cima. Então o Eduardo [o marido], pra não ser ridículo pros outros, ele me levava até a beira d’água [...] e ficava me esperando ali com a toalha e eu nadava de costas e ele ia me acompanhando pela beirada. Quando eu saía, eram aqueles olhares assim na minha volta [...] Diziam que eu era louca!¹¹”

Certamente os discursos do período em relação às orientações que deveriam ser tomadas durante a gravidez foram ouvidos como conselhos por suas avós, mães, amigas, bem como as poucas conversas a respeito da sexualidade. Eram esperados alguns tipos de comportamento de uma mulher casada e grávida, e que deveriam ser os mesmos que suas mães e avós vinham seguindo há décadas¹².

A professora Elizabeth Martins foi a única entrevistada a falar um pouco sobre a questão da dupla jornada de trabalho da mulher, ou seja, a dificuldade de ser mãe e trabalhadora ao mesmo tempo:

“Pra dar aula não tinha problema nenhum, porque eu dava aula até o final da gravidez [...] O conflito maior é aquela questão da dupla jornada da mulher. Mãe, trabalhando fora, deixando as crianças em casa com uma pessoa pra cuidar, depois a fase das escolinhas. Nesse aspecto emocionalmente eu me sentia muito dividida, custei um pouco a aprender a lidar com essa função. Que vem aquela coisa da culpa de tu não poder estar todo tempo em casa, a cabeça fica o tempo todo pensando [...] Mas... perfeitamente contornável, como toda mulher brasileira! Eu acho que a tentativa de tu estabelecer um equilíbrio entre o profissional e o ser mãe e ser esposa é uma questão muito pessoal e que te trás um amadurecimento enorme. [...] Então eu acho que é conciliável, mas pra aquelas pessoas que querem se dedicar efetivamente à profissão é mais complicado. Alguma coisa tem que ficar de lado.¹³”

Corpo

Ao conversar com algumas de nossas depoentes, chamou-nos atenção o fato da (des)importância, sobretudo, relativa à aparência física do corpo. A atual preocupação excessiva com a estética corporal que atravessa a formação dos cursos superiores de Educação Física é contrastada por uma época na qual a importância era dada às práticas higiênicas. Como bem retrata a fala da professora Ieda:

“Eu acho que nós professores de Educação Física realmente não nos cuidávamos porque eu não me recordo nunca ter posto um hidratante pra dar aula na rua. A gente sempre dava aula na rua, sol, vento, chuvisqueiro às

¹¹ FARIAS, 2007.

¹² Para aprofundar ver o artigo: CUNHA, MARIA DE FÁTIMA. *Homens e mulheres nos anos 1960/70: um modelo definido?*. Revista História: Questões & Debates, Curitiba, n. 34, p. 201-222, 2001.

¹³ MARTINS, 2007.



vezes. Realmente a gente não pensava nisso. O cuidado era andar com a roupa sempre limpa, sempre clara, o uniforme, disciplina e tudo. Mas essa parte mais da beleza [...] que nada!!!!¹⁴”.

Segundo a professora, a atenção era voltada para estratégias de buscar mais feminilidade como, por exemplo, a modificação dos uniformes: “da saia-calça veio pra uma bermuda por aqui, da bermuda já foi subindo, a blusinha mais coladinha. Mesmo porque com estudos feitos foram chegando à conclusão que uma blusinha mais coladinha dava mais mobilidade” (CLARK, 2007).

Debater temas referentes ao corpo feminino tem sido uma das lutas do movimento feminista por este considerar valores relativos à estética e à saúde das mulheres implicando demandas por novas formas de relações entre os gêneros (SOARES, 2007). Se, por um lado, o ideal materno feminino vigorou por muito tempo na formação pessoal e profissional das mulheres, não podemos negar que houve defesas por um outro tipo de cuidado de si.

Como produzir uma docência mais artista...

O que buscamos ao longo da pesquisa foi, através do caráter eminentemente político que tem marcado os Estudos Feministas, demonstrar que as diferentes instituições – neste caso a análise foi sobre uma instituição acadêmica – e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são também constituintes do gênero, porque “produzem” os sujeitos. A escola e a Universidade com suas práticas curriculares tornam os espaços de formação generificados, pois se engendram a partir das relações de gênero (e também de outras, tais como raça, classe, etnia). As instituições escolares refletem a ideologia sexual dominante da sociedade – heterossexual, produzindo um modelo único de masculinidade e feminilidade. Isso ocorre nas escolas e nas aulas de Educação Física, impedindo a diversidade nas construções de gênero (LOURO, 1997).

Entretanto, por outro lado, também se constroem situações que representam rupturas, cruzamentos de fronteiras. E é nesse instante que novos processos subjetivos são produzidos. A opção por trabalhar com depoimentos orais que abarcassem fragmentos das memórias das professoras de Educação Física foi pensada no sentido de entender como essas “personagens” de uma história infame reconstroem no presente as experiências vivenciadas no espaço de formação, tanto enquanto alunas como professoras. O interesse em entender o presente tornou-se a questão fundamental do estudo, pois é contingência que nos configura e também é possibilidade de transgressão (FOUCAULT, 2006).

¹⁴ CLARK, 2007.



O princípio ético consiste em não abrir mão daquilo que é o mais importante: a liberdade de ter um domínio sobre si mesmo e de ser capaz de executar perante a vida uma liberdade de pensamento e de ação. Tornar o processo de subjetivação uma estetização ética da vida contra a sujeição. Esta atitude consiste na capacidade de elaborar sua própria subjetividade afastando-a do poder normalizador das leis e das ciências hegemônicas, nesse caso, da nossa educação.

Para Foucault a subjetivação é a produção dos modos de existência ou estilos de vida que, nesta pesquisa, foram explicitados pelos depoimentos das narradoras. O que buscamos pensar por meio das falas de nossas entrevistadas foi se somos capazes de pensar a nós mesmos como obras de arte, qual é nossa relação com a ética, como produzir uma docência mais artista (ou como podemos ser artistas da nossa própria docência), quais são nossos processos de subjetivação irredutíveis a códigos morais e em quais lugares e como podemos produzir novas subjetividades (DELEUZE, 1992).

Os fragmentos de memórias expostos demonstram a experiência, a sabedoria e as aprendizagens dessas mulheres que fizeram uma história, e também foram parte dela, promovendo novas possibilidades de pensar e exercer a prática docente a partir de uma perspectiva da experiência. As memórias manifestadas na pesquisa demonstraram que, mesmo parecendo haver um discurso homogêneo e hegemônico no campo da Educação Física e da formação de mulheres professoras no período, múltiplas práticas e discursos da formação profissional, suas atuações nas aulas, seus corpos e suas escolhas pessoais basearam-se a partir de uma ética, conferindo a vida de cada entrevistada valores, técnicas, saberes – uma arte!

A época contemporânea trouxe consigo a busca das formas através das quais o sentido se constitui, valorizando a experiência e a subjetividade. Deste modo, as histórias de vida contribuem porque ao relembrares seus percursos, se desdobram alternativas fecundas, abundantes para o estabelecimento de novas práticas de formação.

Bibliografia

- DELEUZE, G. _____. *Conversações*. 5 ed. São Paulo: Editora 34, 1992.
- FOUCAULT, M. *História da Sexualidade*. Vol 2: O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- _____. Sobre a genealogia da ética. Uma revisão do trabalho. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.253-278.



_____. La ética del cuidado de si como practica de la libertad. In: _____. *Estética, Ética y Hermenêutica*. Barcelona: Paidós, 1999, p. 393-415.

_____. Uma estética da existência. In: _____. *Ética, Sexualidade, Política*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 288-293. (Coleção Ditos e Escritos, vol. V).

LOURO, G.L. (Org.). *O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____; Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481.

ORTEGA, Francisco. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

SOARES, Carmem Lúcia (Org.). *Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2007.

THOMPSON, P. *A voz do passado: História Oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

VEYNE, P. *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1998.